

Dr. Sabina Jelenc
Krašovec

Filozofska fakulteta
Univerze v Ljubljani

PRIPRAVLJENOST ZA IZOBRAŽEVANJE V ODRASLOSTI SE USTVARJA V ŠOLI¹

POVZETEK

Prispevek opisuje izhodiščne podlage in zamisli, ki so sooblikovale nastanek in pomen pojma vseživljenjskost učenja in izobraževanja, ter ga umešča v današnji čas in v okvir začetnega izobraževanja. Išče odgovore na vprašanja: kakšne spremembe predpostavlja koncept v fazi začetnega izobraževanja in kako naj se udejanja pri izobraževanju otrok in mladine; ali ima realne možnosti, da pomembno spremeni tradicionalno zasnovano izobraževanje, kakršnega poznamo v šoli; kako se posledično spreminja vloga učitelja, knjižničarja in drugih pomembnih subjektov v procesih učenja in poučevanja otrok in mladostnikov; kako se z uveljavljanjem koncepta vseživljenjskosti učenja in izobraževanja spreminjajo možnosti otrok in mladine za uspešnost tako pri začetnem kot tudi pri nadaljevalnem izobraževanju in učenju?

Ključne besede: vseživljenjsko učenje, šola, šolska knjižnica

Danes pojem vseživljenjskega učenja in izobraževanja izgublja svojo izvirno idejo, dobiva pa predvsem politične razsežnosti in s tem podporo na evropski in nacionalni ravni. Kljub vsesplošni rabi pojma prihaja zaradi slabega poznavanja koncepta do njegove napačne rabe. Tako mnogi enačijo vseživljenjsko učenje z izobraževanjem odraslih, v politiki se poudarja njegov ekonomistični pomen, zanemarljivo pa se humanističnega. V prispevku iščem možnosti udejanjanja koncepta vseživljenjskosti učenja in izobraževanja v okviru začetnega in nadaljevalnega izobraževanja, pomen povezovanja obeh področij v kontinuiteti stalnega učenja, in vrednotim izzive, s katerimi se šole srečujejo pri uresničevanju teh zamisli.²

RAZVOJ IDEJE VSEŽIVLJENJSKOSTI UČENJA IN IZOBRAŽEVANJA V ODNOSU DO ŠOLSKEGA IZOBRAŽEVANJA

Nastanek ideje o drugačni zasnovi in organiziranosti izobraževanja je tesno povezan z vprašanjem dostopnosti do možnosti učenja in izobraževanja, njegove izpeljave ter pravičnosti v razdelitvi dobrin, povezanih z učnimi dosežki. Ideja je nastala zato, ker se je z izobraževanjem praviloma mislilo le na začetno izobraževanje;³ danes strokovnjaki, ki se zavzemajo za vseživljenjskost učenja, menijo, da je to neustrezno in nezadostno. Sistem začetnega izobraževanja in šola kot družbena

institucija sta tradicionalno pod skrbnim nadzorom oblasti, hkrati pa sta vsaj v zadnjih petdesetih letih stalno deležna kritičnega vrednotenja različnih strokovnjakov glede zagotavljanja pravičnosti ter ustreznega znanja in kritičnosti učencev. V jedru ideje je torej kritičnost do nepravilnosti in nepriznavanja različnosti, ki se kaže v pomanjkljivih in neustreznih možnostih učenja in izobraževanja, hkrati pa temelji na trdnem prepričanju, da ima ustrezno utemeljeno, zasnovano in organizirano izobraževanje in učenje resnične možnosti za zmanjšanje socialnih, kulturnih, ekonomskih in političnih neenakosti. Te ideje so seveda tudi danes izjemno aktualne in posegajo na vsa področja človekovega učenja in izobraževanja ter zadevajo vsa obdobja, v katerih se človek uči. Otrokovo in mladostnikovo zgodnje učenje in izobraževanje je ključno za oblikovanje njegovega odnosa do učenja, znanja, branja, kritičnega vrednotenja družbenih dejstev, njegove dovzetnosti za kulturne in umetniške stvaritve in drugo, kar bo njegova popotnica za kakovostno življenje v odraslosti. Te ideje so bile prisotne med različnimi misleci v preteklosti, ki jih lahko uvrščamo bodisi med pripadnike progresivnih, humanističnih ali radikalnih nazorov v izobraževanju. Ideje temeljijo na želji po spreminjanju načina izobraževanja v šolah in omogočanju novih možnosti učenja in izobraževanja skozi celotno obdobje odraslosti.

Ideja o vseživljenjskosti učenja je zelo stara. Jan Amos Komenski, ki je sicer znan predvsem po svojem pomembnem prispevku k razvoju poučevanja in vzgoje otrok in mladostnikov, je v delu *Pampaedija* (okoli leta 1660) predstavil svoje poglede na izobraževanje odraslih in filozofijo vseživljenjskega učenja (Savičević, 2000: 125-126). Svoje poglede je oblikoval tudi pod vplivom antičnih mislecev, ki poudarjajo pomen in raznolikost učenja in izobraževanja skozi celotno življenjsko obdobje, kar je Komenski v svojih delih izgradil in dopolnil. Napisal je, da naj bi učenje potekalo v vsakem življenjskem obdobju, cilj pa naj bi

bilo ohranjanje tistega, kar smo se v šoli naučili. Predhodno šolanje je namenjeno pripravi na življenje in nadaljnje izobraževanje.

John Dewey, eden vodilnih ameriških filozofov in pedagogov ter najpomembnejši predstavnik pedagogike pragmatizma oziroma progresivnega izobraževalnega gibanja, je v začetku prejšnjega stoletja ugotavljal, da so poleg formalnega izobraževanja izjemno pomembne tudi druge možnosti učenja, saj lahko človeka pripravijo na življenje. Šola je zanj sicer pomembna, vendar je menil, da je le eden od načinov učenja in izobraževanja, namenjen predvsem nezrelim, neizkušenim mladim ljudem (Dewey, 1964: 8). Šola naj ponuja posameznikom poenostavljeno okolje za učenje, ki jim bo pomagalo spoznati ključna vprašanja, pomembna za prihodnost, predvsem pa naj jim daje možnost, da se osvobodijo spon, s katerimi jih omejuje njihovo socialno okolje oziroma skupine, v katerih se gibajo (Dewey, 1964: 20). Po Deweyevem mnenju sta najodličnejši rezultat šolanja spoznanje in pripravljenost, da se učimo iz življenja samega in da ustvarjamo razmere, ki bodo omogočale vsem ljudem, da se bodo učili vse življenje. V svoji knjigi *Demokracija in izobraževanje* poudarja, da je izobraževalni proces stalni proces rasti posameznika, ki se na vsaki razvojni stopnji nadgrajuje (prav tam: 54).

V istem času je o ideji vseživljenjskega učenja razmišljal tudi ameriški andragog Eduard Lindeman, ki sta ga z Deweyem vezala osebno prijateljstvo in idejna bližina. Tako kot Dewey, ki je bil dejavno vključen v vse vidike progresivističnega gibanja – politične, ekonomske, socialne in izobraževalne –, je tudi Lindeman pod vplivom progresivizma poudarjal pomen izkušenj, akcijskega učenja v skupnosti in odgovornosti za socialne probleme (Savičević, 2000: 201). V ozadju njegove filozofije je liberalizem, klasični humanizem, ki poudarja pomen celostnega izobraževanja odraslega človeka, ki poleg strokovnega znanja razvija tudi osebnost v celoti.

Izobraževanje in učenje vodita h krepitvi razvoja celotne osebnosti posameznika, da doseže svobodo in ustvarjalnost.

Izobraževanje je življenje samo.

Lindeman je bil prepričan, da je izobraževanje v mladosti »učenje na zalogo«, ki je kot tako zaradi svoje statičnosti nesmiselno in nepotrebno. V takem sistemu se izobraževanje konča, ko se začne pravo življenje. Lindeman je bil do takega izobraževanja izjemno kritičen in je kot njegovo nasprotje ponujal vseživljenjsko učenje (Jarvis, 1987). Trdil je, da je izobraževanje življenje samo. Poudarjal je pomen izkušenj, ki naj bodo v soglasju z družbenimi potrebami in zahtevami okolja, kjer učeči se živi.

Danes so pri nas dobro znane tudi ideje Karla Ozvalda, Lindemanovega sodobnika, predstavnika kulturne pedagogike in prvega profesorja pedagogike na ljubljanski univerzi. Šolanje je bilo zanj le del celotnega procesa učenja; proces vzgoje in izobraževanja je pojmoval kot kontinuiran proces, ki je vsaj tako ali še bolj kot v otroštvu in mladosti pomemben v odraslosti, saj gre pri izobraževanju za posameznikovo »učlovečenje«. Tudi šolanje pojmuje le kot delček vplivov, ki s svojo izobraževalno vlogo zaznamujejo človeka; drugi viri učenja so povezani z drugimi ljudmi, vsakdanjimi dejavnostmi, procesi učenja v različnih pojavnih oblikah v širši družbi, s katerimi se srečujemo ves čas, kolikor živimo. Še bolj zanimiva

pa je misel, da naj bi vzgoja in izobraževanje v šolskih letih otroka in mladostnika ne bila nič drugega »nego pripravljajanje za poznejšo – samovzgojo pa lastno izobraževanje, ki se začneta šele po končani šoli ter normalno trajata vse do konca življenja« (Ozvald, 1927: 16), kar lahko opravičeno označimo za temelje vseživljenjskega učenja. Kasneje so postajale kritike šolskega sistema in njegovih institucij čedalje glasnejše.

VSEŽIVLJENJSKO UČENJE IN IZOBRAŽEVANJE DANES

V evropski skupnosti je koncept vseživljenjskosti učenja (VŽU) eden ključnih projektov, s katerim naj bi dosegli dobro povezanost članov razširjajoče se in raznolike skupnosti ter razvijali in ohranjali odličnost in konkurenčnost. VŽU je deklarirano kot ključna strategija za doseganje na znanju temelječe družbe (oziroma tržne ekonomije), kot je zapisano v mnogih dokumentih, sprejetih pod okriljem evropske skupnosti in OECD (na primer, v hamburški deklaraciji, lizbonski strategiji, memorandumu o vseživljenjskem učenju, v bolonjski deklaraciji). Združitev Evrope je postopen proces, kjer je še največ problemov povezanih s poskusi, da bi ohranili »socialno« Evropo. Hega in Hokenmaier (2002) vidita izobraževanje kot sestavni del celotne strategije blaginje v večini držav, saj predstavlja izobra-

Ideje o vseživljenjskosti učenja so bile od njenih začetkov prežete s kritičnim nabojem do statičnega, omejevalnega izobraževanja. Če analiziramo Komenskega, Deweya, Lindemana in Ozvalda, vidimo, da po mnenju mnogih mislecev in družbenih analitikov predvsem začetno izobraževanje ni (bilo) ustrezno. Te kritike nikakor ne zmanjšujejo pomena šole in izobraževanja v otroštvu in mladosti; ravno nasprotno. Šola je tista, ki lahko ustvari željo in zagotovi možnosti za učenje skozi celo življenje, je torej tista, ki postavi temelje vseživljenjskemu učenju in izobraževanju. Vprašanje pa ostaja, kako naj bo zasnovano šolsko izobraževanje in kakšnim ciljem naj sledi, da bo pravi člen pri ustvarjanju bolj pravične družbe. To so še danes odprta vprašanja, na katera večina od mnogih izobraževalnih reform, ki so potekale v prejšnjem stoletju, ni odgovorila.

ževalna politika instrument, ki služi političnim ciljem na mnogih področjih, kot so na primer, blaginja, ekonomija, zaposlovanje in podobno. Da je izobraževanje eno najbolj vplivnih področij, ki omogočajo spremembe, kažeta tudi količina in intenzivnost reform na področju izobraževanja.

Različni avtorji (med drugim Olssen, Codd in O'Neill, 2004; Olssen, 2006; Gunther in Hokenmaier, 2002 in drugi) ugotavljajo, da postajajo izobraževalne politike vse bolj naklonjene krepitvi ekonomske moči, vse manj pa ohranjanju koncepta izobraževanja kot javnega dobrega, kot dejavnika oblikovanja demokratične družbe blaginje.

Za družbeni razvoj pa je dejavno sodelovanje različnih družbenih skupin in posameznikov v javnosti izjemno pomembno. V tem je izobraževanje tesno povezano z razvojem demokracije in dejavne državljskosti. Biti »izobražen« ni le osebna prednost, temveč tudi družbena obveznost. Olssen, Codd in O'Neill (2004: 148) trdijo, da je izobraževanje zasebna in javna dobrina. Kot zasebna dobrina je tržna dobrina, ko je interes posameznika denar, položaj, pa tudi njegov osebni napredek. Izobraževanje kot javna dobrina pa ima več razsežnosti, na primer, razvija moralno, etično, socialno, kulturno in politično ozaveščenost vseh državljanov, hkrati pa pripomore k učinkovitemu izvajanju demokratičnih procesov. Seveda pa to ni proces, ki bi ga lahko začeli šele takrat, ko mladi odrastejo, temveč naj bi

bili njegovi temelji trdno postavljeni v otroštvu in mladosti. V tem procesu ima poleg družine ključno vlogo šola, bo pa treba »tradicionalno« šolanje in pouk še spremenjati, če naj bi bila pomemben dejavnik pri razvijanju vseživljenjskega učenja.

Če zdajšnje (tudi politične) zahteve po uveljavljanju VŽU primerjamo z izvirnimi zamislimi o VŽU, lahko upravičeno dvomimo, da gre za iste cilje. Morda pa lahko politično pripravljenost izkoristimo za resnično uvajanje sprememb na vse ravni izobraževalnega sistema ter na preostala področja, kjer potekata učenje in izobraževanje (otrok in odraslih).

Vseživljenjsko učenje je v Strategiji vseživljenjskosti učenja v Sloveniji³ opredeljeno kot »dejavnost in proces, ki zajema vse oblike učenja, bodisi formalno bodisi neformalno in aformalno ter naključno ali priložnostno. Poteka v različnih okoliščinah, od rojstva prek zgodnjega otroštva in odraslosti do konca življenja, s ciljem, da se zboljšajo posameznikovo znanje in spretnosti« (Jelenc, 2007: 10). Pomembno je poudariti razsežnost, ki določa, da se učimo povsod (ne le v šoli) in kar koli (ne le šolske

Izobraževalne politike so bolj naklonjene krepitvi ekonomske moči države kot spodbujanju javnega dobrega.

Izobraževanje kot javna dobrina razvija moralno, etično, socialno, kulturno ipd. dimenzijo državljanov.

Koncept vseživljenjskosti učenja predpostavlja razvijanje izobraževanja v šolah in drugih institucijah, kot tudi izobraževanje in učenje, ki poteka drugje (na primer, v različnih organizacijah v skupnosti, kot so društva, klubi; v študijskih krožkih, knjižnicah, kulturnih ustanovah in mnogih drugih organizacijah). Konceptcija namreč temelji na podmeni, da se ljudje učijo za mnoge različne vloge in potrebe, ki jih v življenju že imajo ali pa jih bodo imeli, nikakor pa ne zgolj za to, da bodo lažje zaposljivi in bolj zanimivi za delodajalce. Različnim potrebam ljudi bolj naklonjena kultura vseživljenjskosti učenja v svojem izhodišču ne pomeni zoževanja ciljev izobraževanja (in posledično učnih vsebin) na tiste, ki spodbujajo fleksibilnost in konkurenčnost – na kompetence, s katerimi lahko opredeljujemo zmožnosti posameznika (Jelenc Krašovec, Kump, 2005).

predmete); da z učenjem zadovoljujemo svoje različne potrebe in interese; da to ni namenjeno le pridobitvi izobrazbe in kvalifikacije, temveč tudi osebnostnemu razvoju, dejavnem vključevanju v družbo in povečevanju kakovosti življenja. Izhodišče koncepta je upoštevanje potreb posameznika in družbe, usmeritev v človeku, ki naj bi mu z različnimi pristopi k učenju in izobraževanju omogočile kakovostnejše življenje in delo, z ustreznim poučevanjem pa ga spodbujale, da postane čim bolj samostojen, kritičen in dejaven pri svojem razvoju.

Te ugotovitve veljajo tako za področje začetnega kot tudi nadaljevalnega izobraževanja, vendar pa je nanje še posebno pomembno opozarjati pri izobraževanju otrok in mladine. Šolski sistem je namreč naravnan predvsem h kopičenju velike količine znanja, ki ni problemsko in življenjsko naravnano, uspeh učenca v takem sistemu pa določajo mnogi dejavniki. Ta vprašanja so izjemno pomembna, saj je ustrezno zasnovano začetno izobraževanje (osnovnošolsko in srednješolsko) lahko mehanizem zagotavljanja večje pravičnosti v izobraževanju.⁶ Izobraževalne institucije naj bi danes bile »skoraj monopolni razdeljevalec življenjskih priložnosti«, izobrazba pa dobrina, »s katero je mogoče pridobiti druge pomembne dobrine« (Wesselingh v: Kodelja, 2006: 55). V delovanje izobraževalnih institucij v fazi začetnega izobraževanja je zato treba uvažati spremembe, ki bodo zmanjševale zaznane pomanjkljivosti, kar bi lahko deloma dosegali tudi z vpeljevanjem izvornih idej koncepta vseživljenjskosti učenja v šole.

KAKO NAJ SE KONCEPT VSEŽIVLJENJSKOSTI UČENJA URESNIČUJE V ZAČETNEM IZOBRAŽEVANJU, PREDVSEM V ŠOLI?

Pri razmisleku o delovanju šolskih institucij po načelih vseživljenjskosti učenja se najprej odpira vprašanje, kakšna je vizija razvoja teh

institucij in kakšni so cilji izobraževanja v njih. Kaj si želimo, da bi učenci znali, kakšno naj bi bilo znanje, ki bi ga po izstopu iz šole imeli, in kako bodo pripravljeni na življenje in delo v odraslosti? Že v začetku prispevka poudarjam, da so bile korenine razvoja ideje vseživljenjskosti učenja v humanističnih idealih oblikovanja posameznika, ki naj bi prispevali k čim bolj vsestranskemu ustvarjanju znanja in zmognosti posameznika. Pragmatistična pedagogika z Deweyem na čelu pa je cenila predvsem znanje, povezano z življenjem. Mnogo pedagogov danes vidi rešitev v povezanosti obeh polov, pri tem pa se pojavljajo različne bojazni, kako med njima ohraniti pravo ravnotežje. Ermenc (2006: 22) na primer opozarja na pomen boljše usposobljenosti učencev za delo in življenje, po drugi strani pa tudi za osebni razvoj, pri čemer ugotavlja, da se zadnje pogosto razume kot razvoj posameznikove kompetentnosti. Prav uvajanje kompetenčnega pristopa v šole pa je lahko problematično, saj se postavlja vprašanje, ali lahko ogroža (humanistični) koncept splošne izobrazbe. Marentič Požarnik pri tem govori o nevarnosti »taylorizma v novi podobi« (Borstner v Marentič Požarnik, 2006: 27), ki bi se lahko izražal v pretirani osredinjenosti na standarde znanja in kompetence kot merilo uspešnosti izobraževanja. Neustrezno razumevanje koncepta vseživljenjskosti učenja je lahko pri tem pomembna podpora, saj ga – glede na njegov pomen v političnih dokumentih in posredni vpliv na vsebino prenove izobraževalnega sistema – lažje umestimo v ekonomistično kot humanistično razumevanje tega koncepta.

V Strategiji (Jelenc, 2007) je poudarjeno, da je za uspešno udejanjanje načel vseživljenjskosti treba »zagotoviti kontinuiteto učenja v vseh obdobjih človekovega življenja«, kar naj poteka ob upoštevanju značilnosti posameznih stopenj izobraževanja (Jelenc 2007: 19). Vzgojno-izobraževalna politika naj bi s potrebnimi spremembami odpravljala zdajšnje pomanjkljivosti in izpeljevala potrebne sistemske rešitve. Šola

je opredeljena kot temeljna »kovačnica« odnosa posameznika do vseživljenjskega učenja, kar naj bi bil eden njenih pomembnih ciljev. T. Husen je v svoji knjigi *The Learning Society*, enem prvih temeljnih del o vseživljenjskosti učenja, napisal, da bi bilo treba najprej spremeniti vlogo šole, ki naj ne bi bila predvsem selektivna institucija, temveč motivacijska in spodbujevalna. Spremenili naj bi se pristopi, način dela, odprtost institucij (Husen, 1974: 39). Tudi Freire kot predstavnik radikalne filozofije v izobraževanju poudarja pomen izobraževanja pri spodbujanju socialnih, političnih in ekonomskih sprememb v družbi. S svojim antropološkim konceptom izobraževanja in učenja se dotika vprašanj humanizacije družbe in človeka; močno ga je skrbela dehumanizacija, ki smo ji priče tudi danes.

Še vedno aktualne radikalne Lengrandove ideje kažejo, da se kljub mnogim zahtevam preobrazba uveljavljenega koncepta izobraževanja še ni zgodila, saj je večina njegovih idej neuresničena (Jelenc, 2005). Trdi na primer, da za uspešno učenje (v vseh obdobjih življenja) ni pomembno le pridobivanje znanja, ampak tudi razvijanje zmožnosti, ki omogočajo pridobitev znanja; predvsem bi bilo po njegovem treba relativizirati pomen in doživljanje uspeha in neuspeha pri izobraževanju, kar šola

Znano je Freireovo nasprotovanje konceptu »bančniškega« izobraževanja, ki predpostavlja učitelja kot prenosnika predpisane znanja, učenca pa kot objekt izobraževanja – »zaboju« – ki sprejema določeno vsebino (depozite). Učenci so v takem procesu odtujeni, znanje ponovijo takrat, ko se to od njih zahteva. Freire namesto tega ponuja osvobajajoče izobraževanje, ki predpostavlja samostojno iskanje in odkrivanje znanja in aktivnost učečih se, učenje z dialogom; učeči se in učitelj so hkrati v obeh vlogah (Savičević, 2000: 247; McLaren, 2000: 160–164).

potencira; neuspešnost pri izobraževanju je le eden od številnih neuspehov, ki jih doživljamo skozi vse življenje; enako velja tudi za uspeh.

Človekova uspešnost se ne izraža zmeraj in pri vseh ljudeh enako; je izrazito individualna stvar in nastopi pri nekom prej, pri drugem kasneje; šola meri uspešnost v omejenem času in s togimi merili. Nadalje ugotavlja, da se v življenju fazi učenja in dela stalno prepletata, kar naj bi upoštevali tudi v procesu začetnega izobraževanja.

To navaja k razmisleku, da je treba spreminjati šolsko prakso, poučevanje in miselnost vseh, ki sodelujejo pri izvajanju učnih procesov v šoli. S kurikularno prenovo v devetdesetih letih so bili sicer postavljeni novi cilji, ki jih lahko razumemo tudi kot naravnost k upoštevanju koncepta vseživljenjskosti učenja. A dozdajšnja izpeljava prenove je še zelo daleč od teh ciljev. Prav iluzorno se zdi, da bi šola lahko bila vir zadovoljstva ter sredstvo za polno osebno uresničenje večine učencev. Če bi želeli z izobraževanjem v šoli spodbujati otroke, da se bodo učili tudi po tem, ko bodo šolo končali, bi morali razvijati spoznavne, čustveno-motivacijske in akcijske komponente pouka. Pouk naj bi hkrati zagotavljal drugačne vsebinske kot tudi metodično-didaktične zahteve, ki bi pripomogle k razvijanju ustreznjega znanja. Ta izhodišča posredno vplivajo tudi na načine učenja in poučevanja, ki potekajo v šoli; na vlogo učiteljev in drugih oseb, ki tudi lahko sodelujejo v učnem procesu. Koncept VŽU predpostavlja, da učenje ni osredinjeno le na osvajanje vsebin, ki jih zahteva učni načrt, ali na doseganje standardov na zaključnih preizkusih znanja, temveč tudi na učne situacije, ki spodbujajo problemsko učenje, izkušnjsko učenje, učenje komunikacije, odločanja, kritičnega mišljenja in vrednotenja,

Pomen in doživljanje uspeha in neuspeha pri izobraževanju sta individualna in zato relativna.

Pouk ne sme biti le »trening za reševanje nalog, ki preverjajo dosežene kompetence«.

dejavnega zastopanja lastnih interesov in interesov drugih, vzpostavljanja medosebnih odnosov in spoštovanja različnosti.

ŠOLA NAJ BI PRI SPREMINJANJU SLEDILA NEKATERIM NASLEDNJIM IZHODIŠČEM

Poleg načrtovanja vsebin naj bi v šoli več pozornosti namenjali tudi razvijanju in uporabi ustreznih metod poučevanja in učenja in tako poskrbeli za trajnejše in bolj poglobljene učne rezultate.

Sodobna spoznanja glede izbire metod poučevanja dajejo velik pomen celostnemu dojetju okolja in s tem tudi učnim vsebinam. Učenje naj bi bilo proces, ki omogoča razumevanje in spreminjanje sebe kot osebnosti, proces, ki spodbuja razumevanje sveta in življenja in dejavno sodelovanje v njem, povezovanje znanja z lastnimi koncepti in pomenom; vse manj ustrezno je kopičenje znanja in memoriranje – kvantitativno povečevanje znanja (Marentič Požarnik, 2000a). Tako se pojavljata dve pojmovanji učenja, od katerih prvo ponazarja tradicionalne načine prenašanja in sprejema-

nja znanja, drugo pa sodobnejše pristope, ki izhajajo iz potreb posameznika in tako vplivajo tudi na vlogo učitelja in udeležencev v učnem procesu. Opisana modela učenja lahko ponazorimo tudi z grafom 1.

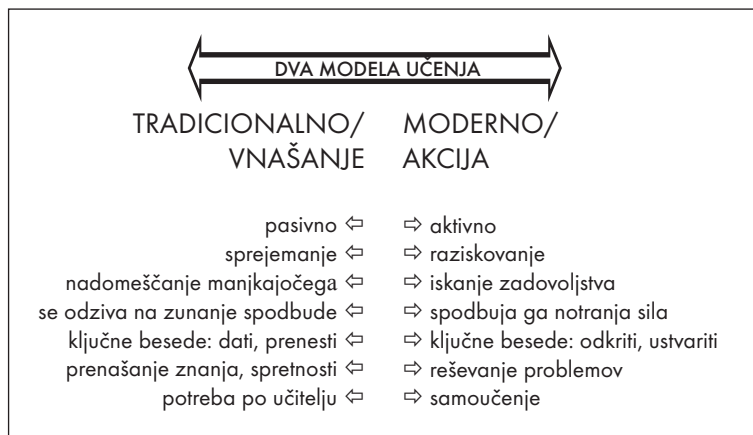
Izobraževalna in komunikacijska tehnologija danes omogoča različne nove možnosti učenja in izobraževanja, ko se učenec uči sam ali v skupini in se prek sodobnih komunikacijskih sredstev (video, računalnik) poveže z učiteljem, z drugimi strokovnjaki ali člani drugih učnih skupin (lahko tudi zunaj šole). Tudi središča za samostojno učenje so lahko pomemben vir znanja v šoli.

Carl Rogers, eden pomembnejših predstavnikov humanistične tradicije in utemeljitelj »izobraževanja po meri učenca«, kritizira izobraževanje, ki je tradicionalno zasnovano. Kot nasprotje ponuja pristop, ki drugače definira vlogo učitelja in učečih se (Rogers, Freiberg, 1994: 210–213):

Tradicionalno izobraževanje.

- Učitelj poseduje znanje, udeleženec ga sprejema; med njima je velika razlika v statusnem položaju.
- Učenec pridobiva znanje predvsem s predavanji, gradivi, ustnimi navodili; s testi se preverja, koliko znanja je usvojil; ti kriteriji so temeljni elementi tradicionalnega izobraževanja.
- Pravila postavlja avtoriteta (učitelj) in učna skupina jih mora sprejeti; učitelj je osrednja figura, bodisi spoštovan bodisi preziran.
- Zaupanje je majhno; učeči se potrebujejo stalen nadzor.
- Učence je najlažje nadzirati, če je stalno prisoten strah pred neuspehom, ki predstavlja za posameznika velik pritisk.
- Učeči se ne sodelujejo pri oblikovanju ciljev, izbiri načina dela, ocenjevanju učiteljev in drugih odločitvah.
- V izobraževalnem procesu se upošteva predvsem posameznikova intelektualna stran; premalo pozornosti je namenjene čustveni plati, v ospredju je racionalni vidik izobraževanja.

Graf 1: Dva modela učenja



Izobraževanje po meri učenca.

- Učitelj, ki spodbuja učenje, deli odgovornost za učni proces z drugimi (učenci, starši, knjižničarji, pomembnimi ljudmi v skupnosti in podobno).
- Učitelj zagotavlja pestre učne vire (lastne izkušnje, izkušnje učencev in drugih, različne pisne vire, elektronske vire, znanje drugih ljudi, na primer, v skupnosti, medije, kulturne prireditve in podobno) in spodbuja učence, da jih sami predlagajo in sodelujejo pri načrtovanju.
- Učenec (kolikor je mogoče) sodeluje pri pripravi svojega učnega programa.
- Učitelj se osredinja na spodbujanje stalnega učenja; pomemben je proces, napredek posameznika, vedenje o tem, kako se učiti in se približevati lastnim ciljem, manj pomembni so zunanji cilji.
- Samovrednotenje učencev dopolnjuje vrednotenje s strani drugih udeležencev izobraževanja in učitelja.

Učenje v spodbudnem in ustvarjalnem učnem ozračju pomembneje vpliva na vedenje posameznika kot učenje v tradicionalnem izobraževanju. Šola naj bi spodbujala predvsem ustvarjalno rabo znanja, poskrbela naj bi za prenos znanja iz šole v življenje; pomembni sta informacijska in komunikacijska pismenost; vloga knjižnice. Tu se odpira več vprašanj. Marentič Požarnik (2000b) opozarja na pomen prenosljivih spretnosti, ki omogočajo, da lahko učenci znanje, ki so si ga pridobili pri pouku, takoj ali kasneje tudi uporabijo. Prenosljive spretnosti so pomembne predvsem v povezavi s funkcionalno pismenostjo, ko naj bi se pri pouku problemsko proučevalo tudi primere iz življenja. V šoli bi bilo treba tudi bolj spodbujati medpredmetno povezovanje, ki prispeva k celostnemu razumevanju učne vsebine. Knjižnica bi lahko pri tem imela pomembno vlogo, če bi bila organizirana kot informacijsko in povezovalno središče šole. Če bi v knjižnici zagotovili večjo prožnost uporabe prostora (študijski kotic, možnost izposoje gradiva med poukom, projektno delo, dostop do interneta,

spletne enciklopedije in podobno), bi imela lahko tudi pomembno vlogo v medpredmetnem sodelovanju, saj bi spodbujali pozitivno vrednotenje znanja in njegovo medsebojno prepletenost. Odnos do branja in knjižnice bi se moral vzpostaviti pri pouku, in sicer tako, da bi učitelji ponudbo/dejavnosti knjižnic vključevali v svoje delo. Ob tem je treba razširiti cilje knjižnice, posodobiti njeno vlogo, jo neposredno vpeti v akcijsko učenje, ki poteka pri pouku. Knjižničar bi lahko aktivno sodeloval pri iskanju virov znanja in podobno, s čimer bi poudarili pomen knjižničarja v šoli. V knjižnici bi lahko bilo organizirano središče za samostojno učenje z ustrezno ponudbo elektronskih virov, ki bi ponujalo možnost drugačnega učenja, kot poteka pri pouku (odmaknjenost in hkrati povezanost s poukom). V knjižnici bi lahko občasno delovala tudi svetovalna služba, ki bi zaradi prijetnejšega okolja postala bolj življenjska.

V šoli je pomembno večji poudarek namenjati problemskemu in izkušenjskemu učenju. Spodbujali naj bi ozaveščenost o globalnih in ekoloških problemih, katerih reševanje je odvisno tudi od sedanjih in prihodnjih generacij mladih; to posredno vpliva na boljšo funkcionalnost znanja.

Pomemben rezultat šolanja naj bi bili zato večja motiviranost, osebna trdnost in večja samozavest učencev ter bolj kritičen in odgovoren odnos učencev do sebe, drugih in okolja.

Znanje se v sodobni šoli predvsem preverja v odnosu do določenih standardov, ciljev ali kriterijev. Sedanji, storilnostno naravnan sistem izobraževanja ne spodbuja sodelovalnosti, temveč se osredinja predvsem na dosežke in uspehe.

Knjižnice, ki bi bile organizirane kot informacijsko in povezovalno središče šole, bi lahko spodbujale medpredmetno povezovanje.

Če želimo spodbujati miselnost otrok, da se učimo vse življenje, moramo v šoli razvijati primerne spoznavne, čustvene in motivacijske vsebine.

Česar ni mogoče izmeriti, je pogosto nepomemben rezultat učenja v šoli. Taki pogledi gotovo ne motivirajo učencev za ustvarjalno in sodelovalno učenje. Pouk naj ne bi bil le »training za reševanje nalog, ki preverjajo dosežene kompetence« (Marentič Požarnik, 2006: 29). S pristopi, ki prevladujejo pri sedanjem načinu izobraževanja, mladim (in s tem bodočim odraslim) sporočamo, da je učenje nujno zlo, ki naj se ga ne lotijo, če ne potrebujejo formalnega dokazila. Vsekakor to niso pristopi, ki bi prispevali k oblikovanju odraslih, ki naj bi se učili vse življenje. Za spodbujanje vseživljenjskega učenja je treba razviti drugačno kulturo učenja.

Eden najpomembnejših ciljev šolanja je gojiti učenčevo samozavest, pozitivno stališče do sebe, do znanja, do učenja, razvijati motivacijo za uspeh. To je mogoče le ob dobrih učiteljih in ustreznem učnem ozračju.

Učenje učenja je ključna zmožnost za razvijanje znanja, zato je pomemben cilj pouka.

B. Marentič Požarnik (2006: 31) poudarja, da je pomembno razvijati metaučenje kot razmislek o lastnem učenju, ki vključuje tudi načrtovanje in nadzorovanje lastnega procesa učenja in ovrednotenje rezultatov. Odnos do učenja, pa tudi učenje učenja, ki je dolgoročno ključno za navdušenost in ustvarjalnost pri učenju, se oblikuje predvsem pri pouku (ki je zdaj vsekakor prevladujoč način učenja v šoli), zato bi moral biti pouk drugače zasnovan. Ali se pri pouku spodbuja branje, raziskovanje, lastno vrednotenje naučenega, uporabnost znanja?

Učenje učenja naj bo del pouka pri vseh predmetih in ne ločena dejavnost.

Šola naj bi poskrbela za ustrezne možnosti stalnega izobraževanja učiteljev in drugih zaposlenih na šoli.

Učitelji, mentorji, knjižničarji, animatorji in drugi zaposleni na šoli so ključni pri udeležanju koncepta vseživljenjskosti učenja. Temeljna dejavnost, ki naj bi spremljanja uresničevanje koncepta, bi morala biti kakovostno izobraževanje učiteljev. To naj bi bilo naravnano izkušensko, praktično in naj bi upoštevalo resnične potrebe učiteljev.

Netradicionalno pojmovanje poučevanja narekuje, da vloga učitelja v procesu učenja ni nujno osrednja in direktivna, temveč učitelj lahko tudi vodi, spodbuja in pomaga učencem pri učenju. Pri tem se v učni proces lahko vključujejo tudi drugi, ki so vir znanja ali izkušenj. Tudi šolski knjižničarji so del sistema šole. Učitelj, ki si prizadeva za spodbujanje osebne rasti učencev in njihovo dejavno učenje, učence napoti k iskanju dodatnih virov znanja, krepi njihovo samozaupanje in motivacijo, kar je zdaj vse prevečkrat postranski cilj začetnega izobraževanja. Inovativen učitelj je najpomembnejši vodič učencem, ki se tako pripravijo tudi na učenje v odraslosti, bodisi za osebne potrebe ali potrebe dela.

ŠOLA KOT POVEZAN ORGANIZEM

Postavlja se vprašanje, ali je danes v šoli takšno učno ozračje in okolje, ki spodbuja medsebojno povezovanje in sodelovanje učiteljev

Brez skrbno načrtovanega in domišljenega stalnega izpopolnjevanja učiteljev si spremembe v šoli težko zamislimo, prav gotovo pa ne moremo slediti ciljem, ki jih narekuje uresničevanje vseživljenjskega učenja v šoli. Ključno je, da so vsi, ki sodelujejo v učnem procesu (učitelji, knjižničarji, zunanji sodelavci in drugi), suvereni in strokovni pri svojem delu v učni skupini. To je lažje uresničiti, če so zaposleni v šoli bolj avtonomni, česar zdaj ne moremo trditi. Učitelji so ves čas razpeti med natančno določenimi cilji, ki so postavljeni od zunaj in se jih zunanje preverja, ter med predpisanimi vsebinami, ki jih morajo za doseganje ciljev predelati. Ob neobremenjenih in sodelujočih učiteljih bodo bolj ustvarjalni in dejavni tudi učenci.

in drugih zaposlenih ter njihovo stalno izobraževanje za bolj kakovostno delo.

Zanimivo je, da je večini izobraževalnih institucij v izobraževalnem sistemu izjemno težko vzpostaviti takšno ozračje, da bi strokovni razvoj potekal ob medsebojnem sodelovanju, razgovorih, iskanju konstruktivnih rešitev v kolektivu in z medsebojnim učenjem. Premalo pozornosti se namenja učenju, ki poteka sproti, ob vsakdanjih izzivih in ne le ob za to namenjenem času.

KNJIŽNICA KOT VAREN PROSTOR V ŠOLI

Knjižnica ima v šoli posebno vlogo, saj je edino mesto, ki ni neposredno »obremenjeno« s siceršnjim šolskim »dogajanjem«, ki ga pogosto spremljajo stiske, strahovi, negotovost, bojazen, da mi ne bo uspelo, razočaranje. Neodvisno od tega, kako se posamezni učitelji trudijo, da njihovo poučevanje ne bi bilo takšno, je šolsko ozračje posledica pritiskov, ki jih povzročata stalno vrednotenje znanja in tekmovalnost. Šolska knjižnica je v tem primeru nevtralen prostor, ki ima velik potencial za to, da postane »varen« prostor in pribežališče, ki omogoča bolj sproščeno in ustvarjalno učenje in ki lahko posredno vpliva tudi na uvajanje podobnih načel v pouk. Seveda mislim na knjižnico, ki ni zgolj shramba knjig, temveč živ organizem, ki s potrebami učencev in šole diha, se nanje odziva in s svojo naravnostjo ter ponudbo spodbuja zavedanje, da je znanje vse kaj drugega kot le kopičenje pogosto nesmiselnih dejstev. Prav v tem smislu je knjižnica tudi izjemno pomembna v procesu umeščanja šole v proces vseživljenjskega učenja. Kakšna bi lahko bila vloga šolske knjižnice v procesu vseživljenjskega učenja? Njena vključenost je močno odvisna od materialnih razmer v šoli, vendar pa bi bilo treba zaradi narave vzgojno-izobraževalnega dela v šoli vlogo šolske knjižnice bolj poudariti. Dejavnější vloga naj bi knjižnice spodbudila, da bi v večji meri postale:

- dejavnik povezovanja različnih vsebin pri šolskem pouku;
- prostor, kjer lahko ob pomoči knjižničarke/knjižničarja poteka projektno delo učencev, delo v manjših skupinah;
- del programa šole, kjer bi nudili možnost dostopa do uporabe IKT in spletnih informacij;
- kotiček za samostojno učenje z ustreznimi programi in viri za samostojno učenje;
- prostor, kjer bi izvajali srečanja pri programu UŽU – »Beremo in pišemo skupaj«, študijske krožke, razstave, odprte tudi za prebivalce skupnosti, in drugo;
- prostor za zunajšolske dejavnosti v popoldanskem času (na primer, medgeneracijsko sodelovanje, različne delavnice in podobno), ki bi bile v skladu s prej navedenimi možnostmi.

ŠOLA KOT DEJAVNI DEL LOKALNE SKUPNOSTI

Koncept VŽU je tudi v začetnem izobraževanju neposredno povezan z razvijanjem dejavne državljskosti v družbi in s procesi demokratične komunikacije med različnimi družbenimi skupinami. Cilj izobraževanja, pravi Dewey, je osvoboditi posameznika ovir, ki ga odvrčajo od sodelovanja z drugimi; tudi izobraževalne institucije naj bi bile demokratične skupnosti. Šola kot osrednja izobraževalna institucija v skupnosti je idealno mesto za razvijanje sodelovanja med skupinami učencev in vsemi drugimi skupinami prebivalstva, ki živijo v skupnosti, na primer za medgeneracijsko sodelovanje. Posameznik je neločljivo povezan s kolektivnim, neločljiva je povezanost pravic in dolžnosti, učenje je neločljivo povezano s poučevanjem in je hkrati neločljivo od skupnostne podpore.

Izobraževalne institucije so dejavniki ohranjanja socialnih vezi, skupnih vrednot in učenja demokracije in samovladanja.

Tudi Olssen (2006: 227–28) vidi izobraževalne institucije kot dejavnike ohranjanja socialnih vezi, skupnih vrednot in norm, zaupanja, pomembne kot mesta, kjer se učimo demokracije in samovladanja, kar je pogoj za stabilnost in reprodukcijo družbe. Vloga izobraževanja je tudi zanj ključna pri učenju demokracije; izobraževalne institucije (za otroke in za odrasle) omogočajo sodelovanje z drugimi institucijami, na primer družino, državnimi institucijami in podobno. Če so šole demokratične institucije, krepijo moč družine in vključujejo manjšinske skupine v različne participatorne projekte (pri nas na primer, primer programa UŽU – »Beremo in pišemo skupaj«). Lokalna knjižnica, če jo gledamo v skupnostnem smislu, je pomembno učno središče. To velja tudi za šolsko knjižnico, ki naj bi imela podobno vlogo v šoli, pa tudi navzven. Pomembno bi bilo povezovati šolske knjižnice z lokalnimi (skupnostnimi) knjižnicami in razvijati bralno kulturo. Mladi se morajo naučiti dejavnega vključevanja v družbo in reševanja problemov, kar je mogoče z dejavnejšim odpiranjem šole navzven. Identiteto si otroci, mladostniki, odrasli in starejši odrasli oblikujejo prav v varnih mejah skupnosti, ki nudijo možnosti za varno učenje, njihovo sodelovanje in medsebojno povezanost. Šola ima pri tem dobre možnosti, saj ostaja stalnica, medtem ko mnoge druge skupnostne organizacije izginjajo. Treba je le razmisliti, kako ta cilj vgraditi v delovanje šole.

SKLEPNA MISEL

Za uresničevanje strategije vseživljenjskosti učenja v začetnem izobraževanju bo treba vzpostaviti drugačne razmere za učenje. To predpostavlja najprej premislek o ciljih šolanja, na podlagi katerih bi lahko zasnovali drugačne, kvalitativne premike v šolski realnosti. Zdaj je šola vse preveč vpeta v tradicionalne vzorce prenašanja in vrednotenja znanja, stalno preverjanje rezultatov in doseženih kompetenc, ki neposredno

vplivajo tudi na vlogo učiteljev, učencev in drugih ljudi v šolskem življenju. Spreminjati bo treba miselnost, da je šolanje proces pridobivanja predvsem abstraktnega znanja, učitelji pa naj bi bili hkrati spodbujevalci učenja in »dreserji« vse bolj nezadovoljne mladine. B. Marentič Požarnik upravičeno ugotavlja, da potrebujemo domišljeno strategijo spreminjanja šolske resničnosti, premike v poučevanju in učenju, pa tudi v miselnosti vseh, ki sodelujejo v izobraževalnem procesu (Marentič Požarnik 2006: 27). Z drugačnimi pristopi pri izobraževanju bi zagotovili večjo možnost za enakost in pravičnost pri dostopu do izobraževalnih možnosti in enakost rezultatov, česar zdaj, pri selektivni naravnosti šole ne dosegamo; v začetnem izobraževanju bi poskrbeli za dodatne spodbude za tiste, ki potrebujejo več pomoči. Prevelika selektivnost sistema je pogosto tisti dejavnik, ki otrokom in mladostnikom učenje tako zagnusi, da se ga kot odrasli izogibajo. Filozofija vseživljenjskosti učenja terja premislek, kako lahko na vseh stopnjah izobraževalnega sistema načrtujemo in izvajamo izobraževanje tako, da bodo njegovi učinki pozitivni tako za posameznika kot za družbo. Tako bi morda lahko sčasoma ustvarili bolj inkluzivno družbo, tolerantno do različnosti, z razumevanjem za drugačnosti in usmerjeno v prihodnost.

Če je cilj začetnega izobraževanja ustvariti posameznika, ki bo spoznavno, pomensko in čustveno po svojih zmožnostih čim bolj zrela oseba, ki bo racionalna, čustvena, duhovna, socialna, estetska in etična, tega ne moremo doseči z izobraževanjem, ki je naravnano predvsem na pridobivanje znanja za zunanje preverjanje ter obremenjeno z ocenjevanjem namesto s kakovostjo učenja in pouka. Proces poučevanja prevečkrat določajo zahteve po čim boljših rezultatih učencev, pozablja pa se na to, da je cilj izobraževanja tudi in predvsem priprava učencev na življenje in učenje v odraslosti, ki pa je raznoliko, prilagodljivo, poteka povsod, vse življenje, z različnimi nameni in vsebinami, ob nenehnem vnašanju

izkušenj, v skladu z zahtevami življenja in za njegovo uspešnost in bogatitev. Vsi otroci in mladostniki morajo to filozofijo razumeti in si pridobiti znanja in zmožnosti, ki jim bodo omogočale čim bolj kakovostno življenje.

VIRI

- Dewey, J. (1964; 1916). *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education*. New York: The Macmillan Company.
- Ermenc, K. (2006). »Kompetenčni pristop h kurikularnemu načrtovanju: pojem, nekatere implikacije in dileme.« *Vzgoja in izobraževanje*, št. 1, str. 21–26.
- Hega, G. M., Hokenmaier, K. G. (2002). »The welfare state and education: a comparison of social and educational policy in advanced industrial societies.« *German Policy Studies*, Vol. 2, No. 1, str. 161–189.
- Husen, T. (1974). *The Learning Society*. London: Methuen.
- Jarvis, P. (1987). *Twentieth Century Thinkers in Adult Education*. London, New York: Routledge.
- Jelenc, Z. (1991). *Terminologija izobraževanja odraslih*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Jelenc, Z. (2005). »Ustrezen razvoj le s sprejeto koncepcijo in strategijo.« *Andragoška spoznanja*, letnik 11, 3, 2005, str. 65–79.
- Jelenc, Z. (2007). *Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji*. Ljubljana: MŠŠ.
- Jelenc Krašovec, S., Kump, S. (2005) »Uveljavljanje koncepta vseživljenjskega učenja na univerzi.« *Sodobna pedagogika*, let. 56, št. 2, str. 46–60.
- Kodelja, Z. (2006). *O pravičnosti v izobraževanju*. Ljubljana: Krtina.
- Lengrand, P. (1976). *Uvod u permanentno obrazovanje*. Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod.
- Marentič Požarnik, B. (2000a). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, B. (2000b). »Pismenost odraslih kot odraz kakovosti šolskega učenja in (trajnosti, uporabnosti) šolskega znanja.« V: Pečar, Mateja (ur.). *Pismenost, participacija in družba znanja*. Ljubljana: Andragoški center RS.
- Marentič Požarnik, B. (2006). »Uveljavljanje kompetenčnega pristopa terja vizijo, pa tudi strokovno utemeljeno spreminjanje pouka.« *Vzgoja in izobraževanje*, 2006, št. 1, str. 27–33).
- McLaren, P. (2000). *Che Guevara, Paulo Freire, and the Pedagogy of Revolution*. Lanham, Boulder, New York, Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.
- Olssen, M., Codd, J. O'Neill, A. M. (2004). *Education Policy: Globalization, Citizenship and Democracy*. London: Sage Publication.
- Olssen, M. (2006). »Understanding the mechanisms of neoliberal control: lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism.« *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 25, No.3, str. 213–230.
- Ozvald, K. (1927). *Kulturna pedagogika*. Ljubljana: Slovenska šolska matica.
- Rogers, A. (1996). *Teaching Adults*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Rogers, C. R., Freiberg, H. J. (1994). *Freedom to Learn*. New York: Macmillan College Publishing Company.
- Savičević, D. M. (2000). *Koreni i razvoj andragoških ideja*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.

¹ Prispevek je bil pripravljen za predstavitev na Kongresu šolskih knjižničarjev Slovenije, ki je potekal od 15. do 18. oktobra 2008 v Radencih.

² V besedilu bom zaradi poenostavitve uporabljala moški spol (učitelj, knjižničar).

³ Z začetnim izobraževanjem opredeljujemo proces izobraževanja otrok in mladine, ki poteka v okviru šolskega sistema; gre za organizirane procese vzgoje in izobraževanja, ki trajajo od vstopa (v osnovno šolo ali predšolsko vzgojo) do tedaj, ko otrok ali mladostnik opusti izobraževanje kot svojo temeljno dejavnost (Jelenc, 1991).

⁴ Strategijo vseživljenjskosti učenja v Sloveniji je pripravila delovna skupina za pripravo strategije vseživljenjskosti učenja (vodja: Z. Jelenc), sprejelo pa Ministrstvo za šolstvo in šport v juliju leta 2007.

⁵ Dejstvo je, da so bogastvo, moč in izobrazba dobrine, s katerimi je mogoče pridobiti druge dobrine, zato je tudi enakost v izobraževanju oblika zagotavljanja blaginje. Waltzer kot cilj primarnega šolanja vidi zagotavljanje približno enake ravni izobrazbe, ki naj bi jo dosegli vsi otroci, kar pa ne sme biti odvisno od družbenega položaja in ekonomskih zmožnosti staršev (Kodelja, 2006: 54). Kodelja nadalje piše, da je šolski uspeh pogojen z neenako naravno porazdelitvijo sposobnosti in talentov ter s socialnim izvorom in vloženim naporom posameznikov. Zaradi pomembne vloge in vpliva družine je socialne neenakosti mogoče korigirati le deloma, šolska praksa pa naj bi si, kolikor je realno mogoče, prizadevala izboljšati položaj in možnosti učencev, ki so v najslabšem položaju. Prizadevala naj bi si, da bi imelo čim več učencev možnost dosežati enake rezultate in ne le izhajati iz meritokratskih izhodišč, da naj bi otroci imeli vsi enake izhodiščne možnosti, od njih pa bi bilo odvisno, kako jih bodo izkoristili.